



KPC Groep

Datum

26 februari 2009

Leren in gemeenschap

Van isolatie naar verbinding

Door: Ton Bruining en Wim van Vroonhoven

Op allerlei manieren wordt geprobeerd om leraren tot leren te bewegen. Strategisch personeelsbeleid, persoonlijke ontwikkelingsplannen, coachingstrajecten, er wordt van alles bedacht en soms ook uitgevoerd. Het door schoolleiders gemaakte leerbeleid leidt soms tot resultaten, maar vaak ook niet. De ontwikkeling en implementatie van formele leerarrangementen kost nogal veel tijd en energie, terwijl leraren in de frontlinie van het onderwijs - onder de neus van beleidsmakers - al lang aan het leren zijn. Je kunt niet niet-leren. Lang niet alle maatregelen van leidinggevend worden door leraren met applaus ontvangen. Als alternatief voor formeel leerbeleid kunnen informele netwerken ontstaan waarin wordt geleerd, waarin kennis wordt gedeeld en waarin aan vernieuwing wordt gewerkt. Ze worden ook wel communities-of-practice genoemd. In deze bijdrage gaat het om natuurlijke en gemeenschappelijke leerprocessen van leraren en om de vraag hoe je dat leren kunt cultiveren. Hoe je leraren écht kunt laten leren.

Onze bijdrage is als volgt opgebouwd.

Zij die zich willen verdiepen in natuurlijke en gemeenschappelijke leerprocessen, verleiden we graag om eerst naar drie gevalsstudies te gaan. We beschrijven de casuïstiek kort: om ze echt te bestuderen, moet u doorklikken. Daarna gaan we in op communities-of-practice als fenomeen. Na een algemene beschrijving van het fenomeen gaan we in op de belangstelling voor communities-of-practice, de kenmerken, de theorie van 'gesitueerd leren' dat als de motor van communities-of-practice wordt beschouwd, de toegevoegde waarde voor de professionalisering en leren in scholen en de basisprincipes voor het functioneren van communities-of-practice. We besluiten dit artikel met een 'didactische ergonomie' voor leergemeenschappen. Daarin gaat het om de vraag hoe bestuurders en leidinggevend, ondersteuners en adviseurs en leraren zelf de ontwikkeling van communities-of-practice kunnen bevorderen om in de school een duurzame vorm van professionalisering te bewerkstelligen.

Uit het leven gegrepen

Zoals gezegd dagen we u uit om zich te verdiepen in drie gevalsstudies (bijlage 1). Ze zijn uit het leven gegrepen. In drie vo-scholen hebben we gesprekken gevoerd met leraren en leidinggevend. We kiezen er bewust voor om ervaringen en opvattingen die in die gesprekken naar voren kwamen zo onversneden mogelijk weer te geven. We willen met kleine persoonlijke

'vertellingen' de situatie in de verschillende scholen vanuit het perspectief van de geïnterviewden presenteren, zonder de spanningen tussen deze verhalen glad te willen strijken. We kiezen er ook voor om de drie casuïstieken bij elkaar te zetten zodat ze ook op elkaar kunnen inwerken. De namen van de scholen en de geïnterviewden zijn vervangen door gefingeerde namen. In bijlage 2 staat de leidraad voor het interview met een toelichting.

- Het Jellema lyceum is een grote scholengemeenschap voor vmbo-t, havo, atheneum en gymnasium. In de school werkt een groep leraren natuurkunde en scheikunde aan de ontwikkeling van het techniekonderwijs. Het is een mix van jonge leraren en leraren met een lange staat van dienst.
- Het Zoutbrugcollege is een brede onderbouwschool voor vwo, havo en vmbo. De school bestaat uit vier kleine scholen in één gebouw. De leerling blijft in principe de gehele onderbouwperiode in hetzelfde schooltje. In dat schooltje wordt lesgegeven door een vast team van docenten onder leiding van een teamleider. Directie, teamleiders en leraren werken aan gezamenlijke ontwikkeling van het onderwijs en persoonlijke ontwikkeling, en zoeken naar manieren om te verbinden.
- Het Moerland is een brede scholengemeenschap waar alle soorten van voortgezet onderwijs worden aangeboden; praktijkonderwijs, vmbo, havo, vwo en gymnasium. Het team Praktijkonderwijs werkt samen om de leerlingen toe te leiden naar een zo groot mogelijke zelfredzaamheid in de maatschappij.

Communities-of-practice als fenomeen

Het fenomeen community-of-practice werd begin jaren negentig benoemd door Lave en Wenger (1991). Zij zagen het verwerven van kennis als een sociaal proces. Mensen leren door bij elkaar in de buurt te zijn en met elkaar te praten over het werk. Leren is onlosmakelijk verbonden met de praktijk en er kan niet aan ontsnapt worden. De theoretische concepten van Lave en Wenger vonden opvallend weinig weerklank in het onderwijs.

Begin jaren negentig zagen grote organisaties de mogelijk toegevoegde waarde van communities-of-practice. Grote organisaties waren in die jaren volop bezig met concepten zoals 'de lerende organisatie' en 'kennismanagement'. Dat ging niet van een leien dakje. Kennis was weliswaar te expliciteren in procedures en blauwdrukken en kon wel via documenten en databases worden gedeeld. Maar de impliciete of taciete kennis, zoals ervarings- en proceskennis, was niet grijpbaar.

De organisatie-antropoloog Julian Orr (1996) ontdekte in een onderzoek onder servicemonteurs dat een hoogwaardig technologisch bedrijf zoals Rank Xerox wel van alles in handboeken kan omschrijven, maar dat de werkelijkheid heel anders verloopt. Dat monteurs dit ook weten en dat zij elkaar opzoeken, als het moet in ranzige wegrestaurants om ervaringen te delen en uit te vissen hoe het wel zit. In de jaren die achter ons liggen hebben organisaties na grote investeringen in kennisinfrastructuur en allerlei kennismanagementsystemen moeten ontdekken dat hun kennis vooral zit in de communities-of-practice.

Er zijn anderen die op dit terrein ook baanbrekend werk verrichten, zoals in Nederland Ferd Van der Krogt en Rob Poell (2002). Hun werk richt zich echter vooral op het netwerken of leergemeenschappen in arbeidsorganisaties. Zij bestuderen personele ontwikkeling vanuit het perspectief van de medewerker. Boeiend is ook het werk van Maarten de Laat, die samenwerkte met Wenger. De Laat (2006) deed ten behoeve van het politieonderwijs onderzoek naar het functioneren van leergemeenschappen in het hoger beroepsonderwijs. Uit het werk van De Laat blijkt dat het voor ervaren beroepsbeoefenaren leerzaam is om in het leernetwerk van studenten te zitten, omdat de rollen van lerende en leermeester daarin regelmatig omgewisseld worden. De student wordt dan de leermeester van de ervaren begeleider.

Belangstelling voor communities-of-practice

Vandaag de dag komt de belangstelling voor communities-of-practice vanuit allerlei hoeken opzetten. In een samenleving die evolueert in de richting van een kennissamenleving, zien industrieën, commerciële dienstverleners en publieke dienstverleners in de vorming van gemeenschappen een mogelijkheid om bijvoorbeeld hun relaties met klanten, burgers of patiënten te verbeteren en hun producten, diensten en processen in samenspraak met hen tot stand te brengen. Door ruimte te geven aan communities-of-practice wordt ook erkend dat medewerkers kenniswerkers zijn (Aken e.a., 2003). Communities-of-practice bieden mogelijkheden voor frontlijnsturing (Bruining, 2000; Tops, 2007), dit is een vorm van sturing die ruimte kan krijgen naast beleidssturing. Frontlijnsturing vertrouwt op het vakmanschap, de ervaring, het kritische reflectief vermogen en de actiologica van frontlijnwerkers, zoals politiemensen, verpleegkundigen en leraren.

Allerlei 'kundigen' bepleiten de ontwikkeling van communities-of-practice om het leervermogen, de kennisproductiviteit en de innovatiekracht van organisaties te vergroten.

Verheldering van het verschijnsel community-of-practice

Het community-of-practiceconcept is een fuzzy concept, een containerbegrip dat verwijst naar veel verschillende verschijningsvormen. Het risico is groot dat mensen die het hebben over communities-of-practice iets verschillends voor ogen hebben. Even erg zijn de pogingen om een moeilijk grijpbaar fenomeen vast te houden. Het risico is dan dat we eindeloos blijven palaveren over het verschijnsel community-of-practice zonder te beginnen met er werk van te maken. De kans is namelijk groot dat het dan uit je vingers glipt. Goed voorbeeld hiervan is te vinden onder de pogingen om het vakmanschap van beroepsbeoefenaren te vangen in competentieprofielen, opleidingsprofielen en curricula. Er zijn talloze voorbeelden te vinden waarin de detaillering zo groot is geworden dat het gevoel voor het vakmanschap ver te zoeken is. Kwaliteit lost op in rationaliteit. Aan de 'tomtomisering' van organisaties hebben we niets. Toch is het goed om het begrip community-of-practice te verhelderen als het de wens is om ze te laten ontstaan in het onderwijs en managers, docenten en ook studenten te beoordelen op hun bijdragen aan de groei van communities-of-practice.

Voordat we een omschrijving voorstellen van het begrip communities-of-practice, bespreken we eerst het werk van Jeane Lave en Etienne Wenger, die zo'n 20 jaar geleden begonnen met het bestuderen van het verschijnsel. Met name Wenger wist de afgelopen jaren veel belangstelling te wekken voor zijn ideeën over het leren in gemeenschappen. Het werk van Lave en Wenger startte in het beroepsonderwijs en sloeg vooral aan in arbeidsorganisaties, maar heeft inmiddels ook ingang in het beroepsonderwijs gevonden.

De onderzoekers Lave en Wenger (1991) waren geïnteresseerd in het leren in verbanden, zoals het leren van gezellen en het leren in beroepsverbanden. Zij muntten het begrip communities-of-practice. Ze verzetten zich tegen de vigerende opvattingen: leren is strikt individueel, leren heeft een begin en een eind, leren kan het best gesepareerd worden van andere activiteiten, leren is het resultaat van onderwijzen. Zij ontwikkelden een alternatieve leertheorie: situated learning. Lave en Wenger gaan ervan uit dat leren vooral een proces van sociale participatie is. Daarin gaat het niet zozeer om het organiseren van leerprocessen voor het verwerven van specifieke cognitieve vaardigheden, maar vooral om het ontwikkelen van geschikte sociale betrekkingen. Sociale interactie is de kritieke factor van gesitueerd leren. Lerenden raken geleidelijk verbonden met een gemeenschap door de verwerving van specifieke normen en waarden, kennis en ervaring en gedrag. Wanneer nieuwkomers zich vanuit de periferie naar het centrum van de gemeenschap bewegen, worden ze actiever en raken ze meer betrokken. Het verwerven van nieuwe competenties gebeurt bij het uitvoeren van professionele taken.

Met communities-of-practice, of 'Cops' zoals ze soms liefkozend worden genoemd, wordt méér bedoeld dan alleen een club vrienden of een relatienetwerk van praktijkmensen. Ze kunnen

volgens Lave en Wenger omschreven worden als: iedere vorm van communicatief samenzijn van mensen, die naar eigen kunnen bereid en in staat zijn om in onderlinge verbondenheid, hun kennis en ervaring op een bepaald interesse- of kennisgebied voortdurend en interactief met elkaar te delen om hun kennis op het betreffende gebied verder te ontwikkelen of te vernieuwen met name op het vlak van de wijze van praktijkuitoefening. Of met andere woorden: een community-of-practice is een groep mensen die een belang, een vraagstuk of een passie voor een bepaald onderwerp deelt en die kennis en expertise op dit gebied verdiept door voortdurend met elkaar te interacteren (Wenger, 1998).

Wenger onderscheidt drie dimensies in de ontwikkeling van een community-of-practice.

1 Wat is het?

Een gemeenschappelijke onderneming die voortdurend heroverwogen wordt door de deelnemers.

2 Hoe functioneert het?

Wederzijds betrokkenheid verbindt de deelnemers tot een sociale configuratie.

3 Wat produceert het?

Een gedeeld repertoire van gemeenschappelijke bronnen (percepties, vocabulaire, artefacten, werkstijlen, routines) die de participanten in de loop der tijd ontwikkelen.

Communities-of-practice zouden de leertijd van nieuwe werknemers reduceren, zorgen dat sneller tegemoet wordt gekomen aan de wensen van klanten, dubbel werk verminderen en voorkomen dat het wiel opnieuw wordt uitgevonden, en zorgen voor de ontwikkeling van nieuwe ideeën voor producten en diensten.

	Communities-of-practice: <i>Beoogde participatie</i>	Traditionele leerarrangementen: <i>Lopende bandinstructie</i>
Participatiestructuur	Volwaardige samenwerking, horizontaal partnerschap, complementaire rollen schuivende verantwoordelijkheden	Hiërarchische structuur met gefixeerde rollen, waarin iemand leiding geeft aan de participatie van anderen
Rollen	Ervarenen zijn gids, nieuwkomers nemen initiatieven	Ervarenen geven leiding aan lerenden en aan de communicatie. Delen subtaken uit, maar participeren niet.
Motivatie	Authentieke situatie met begrijpelijke doelen en activiteiten, belangen en belangstellingen	Beloningen en bedreigingen
Leren	Gezamenlijke inspanningen, aanwijzingen, conversatie	Frontale lessen
Communicatie	Een variatie aan communicatiemiddelen in dienst van gezamenlijke activiteit. Hypothesen, verklaringen, dialoog discussie, verhalen, reflectie	Woorden zijn bedoeld om geïsoleerd van de context relevante informatie te beschrijven. Gesproken wordt als substituuat voor betrokkenheid
Beoordeling	Interesse, vrijwilligheid, betrokkenheid, participatie	Inspectie van de ontvangst en het beklijven van overgedragen kennis

Fig. 1 Communities-of-practice en traditionele leerarrangementen

collectief leren (gezamenlijk leerproces, gezamenlijk resultaat). Hij concludeert dat het collectief leren in gemeenschappen interessant is voor organisaties omdat het inspeelt op actuele thema's, bottom-up georganiseerd en zelfgestuurd is, en nauw aansluit bij de ervaringen en activiteiten van medewerkers in de dagelijkse praktijk.

De Laat onderzocht ook het leren in (digitaal ondersteunde) netwerken in het hoger onderwijs. In de cases die hij onderzocht was het leren tijdens de invoering docentgestuurd. Hij stelt echter vast dat afhankelijk van de individuele en collectieve leerprocessen en de uitkomsten daarvan het leren meer gemeenschapsgestuurd kan worden. Op basis van enkele designstudies werkte De Laat een aantal richtlijnen uit voor een meer gemeenschapsgestuurde benadering van het leren. De richtlijnen die hij geeft voor het leren in netwerken lijken sterk op de richtlijnen voor het ontwikkelen van een action learningprogramma en de activiteiten die daarin van de deelnemers en de facilitator worden verwacht (Bruining, 2001).

	Groepsactiviteiten (inclusief begeleider)	Begeleider
Aanloofase	<ul style="list-style-type: none"> - Deelnemers expliciteren rol, positie en verwachtingen - Deelnemers bespreken individuele en collectieve interesses en leerdoelen - Deelnemers maken een gezamenlijke leeragenda 	Introductie van de deelnemers in de manier van werken
Startfase	Deelnemers geven vorm aan leertaken	<ul style="list-style-type: none"> - Ondersteuning bij het vormgeven van taken en groepsprocessen - De competentie van de groep om dit al dan niet zelfstandig te doen bepaalt of de begeleider zich terugtrekt
Middenfase	<ul style="list-style-type: none"> - Deelnemers werken aan leertaken - Deelnemers reflecteren op de werkwijze om zo nodig aanpassingen te kunnen maken gebaseerd op participatie en interactie, aard van leeractiviteiten, wenselijke strategieën van deelnemers en benodigde rollen om het gezamenlijk leren te faciliteren 	
Eindfase	<ul style="list-style-type: none"> - Aandacht verschuift van het werken aan leertaken naar kritische reflectie - Afronding van werkzaamheden 	<ul style="list-style-type: none"> - Actieve deelname om de groep te begeleiden en te informeren over de wijze waarop de leertaak kan worden afgerond en opgeleverd

Fig. 2 Deelnemers en begeleiders in actionlearning programma's

Vier basisprincipes voor het functioneren van een leergemeenschap

Uit het werk van Wenger (1998), een verkenning van Van Dijk e.a. (2006), het promotieonderzoek van De Laat, en de praktijkvoorbeelden destilleert Bruining (2008) vier werkingsprincipes: eigenaarschap, wederzijdse aantrekkelijkheid, zelfsturing en ontwikkelingsgerichtheid.

- **Eigenaarschap**
De deelnemers moeten zich eigenaar voelen van een leervraag en zich gemotiveerd voelen om daar naar eigen vermogen mee aan de slag te gaan. Om zichzelf te ontwikkelen tot een aantrekkelijke partner in de leergemeenschap. Om een bijdrage te leveren aan het programma en het functioneren van de leergemeenschap. En om een bijdrage te leveren aan de resultaten van de leergemeenschap.
- **Wederzijdse aantrekkelijkheid**
Samenwerking en kennisuitwisseling gebeurt niet vanzelf. Om te kunnen participeren in een leergemeenschap en aan de vijf participatie-indicatoren te voldoen moeten de leden van een leergemeenschap aan hun aantrekkelijkheid werken.
- **Zelfsturing**
Een leergemeenschap kent geen leider, de deelnemers dragen gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de voortgang. Zelfsturing hoeft niet te betekenen dat er geen begeleiding en/of geen programma is. Er kan een facilitator zijn die de leergemeenschap (op weg) helpt. De groepsleden kunnen samen een programma maken om werk te maken van de primaire context indicatoren.
- **Ontwikkelingsgerichtheid**
Een leergemeenschap zal floreren wanneer er resultaten worden geboekt en tegemoet wordt gekomen aan de secundaire contextindicatoren. De leergemeenschap zal snel stagneren wanneer dat niet het geval is.

Toegevoegde waarde van communities-of-practice voor de professionalisering

De toegevoegde waarde van communities-of-practice ligt mogelijk op drie terreinen.

- 1 De betekenis van deze gemeenschappen voor leraren bij het vertellen en hervertellen van hun professionele identiteit en hun subjectieve onderwijstheorieën.
- 2 De betekenis van de gemeenschappen voor gezamenlijke reflectie en het ontwikkelen van self-efficacy ofwel het vermogen en de overtuiging om adequaat en efficiënt te handelen in een gegeven situatie.
- 3 De betekenis van deze gemeenschappen voor de ontwikkeling van actieve en effectieve netwerken waarin de expertise en handelingsperspectieven van leraren (frontlijnintelligentie) en het overzicht en de visie van het bestuur, management en leidinggevend (bestuursintelligentie) beter met elkaar verbonden worden. Het ontstaan van gemeenschappen waarin top en bottom gezamenlijk vorm geven aan hun dagelijkse werkelijkheid, waarin het gemeenschappelijk eigenaarschap wordt vergroot en waarin nieuwe arrangementen tot ontwikkeling komen die de professionaliteit versterken.

Didactische ergonomie voor communities-of-practice

Nu we het fenomeen communities-of-practice hebben verkend hebben, is het de vraag hoe je dergelijke leergemeenschappen tot stand brengt. Een vraagstuk dat wat ons betreft relevant is voor bestuurders en leidinggevend, ondersteuners en adviseurs en voor leraren zelf. Voordat we hier verder op ingaan, leggen we eerst uit waarom we de begrippen didactiek en ergonomie graag met elkaar verbinden.

Ergonomie is de wetenschappelijke studie van de mens in relatie tot zijn omgeving. Dit kan een product, ruimte of werkplek, een dienst of een werkproces zijn. In het bestek van deze bijdrage

is het een fysieke en sociale leeromgeving. Ergonomie zit vervat in ons dagelijks leven, maar is vooral gekend in arbeidssituaties. Het begrip is afgeleid van de Griekse woorden 'ergon' (werk) en 'nomos' (wet). Ergonomie beoogt de omgeving zodanig te ontwerpen dat deze optimaal is aangepast aan de behoefte van de werknemers en hen optimaal belast, zonder bedreigingen voor hun veiligheid, gezondheid of welzijn.

De didactiek betreft de algemene wetmatigheden volgens welke men het best iets aanleert. In de didactiek gaat het om de manier waarop men een ander het best iets aanleert, hoe men die ander motiveert, hoe men een les opbouwt en hoe het leerproces geëvalueerd kan worden. Van Dale (2005) geeft als betekenis zowel 'iemand die lerend te werk gaat' als 'iemand die goed kan onderwijzen'. Bij de eerste betekenis noemt Van Dale overigens de wijsgeer en de dichter als voorbeeld en wordt niet gerept van leraren. De tweede betekenis roept de connotatie 'van bovenaf opgelegd' op. We zetten het begrip ergonomie dan ook graag centraal om aan te duiden dat de omgeving zich mag aanpassen aan de lerende en om duidelijk te maken dat leren ook werken is.

Om een didactische ergonomie voor leergemeenschappen te kunnen ontwikkelen, moeten we erachter zien te komen hoe mensen leren, hoe mensen professionele competenties verwerven en wat de negatieve uitwassen van die leerprocessen kunnen zijn. Verder moeten we kennis ontwikkelen over de hulpmiddelen die mensen bij dit leren kunnen ondersteunen en wat de interactie tussen mensen en die hulpmiddelen doet. We moeten ons ook bewust zijn van fysieke en sociale omgevingsfactoren. Er zijn echter nog allerlei onduidelijkheden over het leren van mensen, het leren voor een beroep en het leren buiten de poorten van de school. Daarbij komt dat de fysieke en sociale omgeving sterk aan verandering onderhevig is, kijk naar het ontstaan van de digitale ruimte waarin zowel een fysieke als sociale revolutie te zien is. Er wordt beweerd dat de generatie die opgroeit in de digitale ruimte geheel anders in het leven zal staan dan bijvoorbeeld 'de babyboomers' en 'de MTV-generatie'. Genoeg te doen dus voor de didactische ergonomie.

Daarbij stelt Bruining (2007) dat hij ook een participatieve ergonomie voorstaat. Dat wil zeggen dat de gebruikers, zoals leraren, betrokken worden bij het ontwerp van de leersituatie. In de praktijk schijnt dat heel lastig te zijn. Uit allerlei studies naar problemen met gebruikersvriendelijkheid of met innovaties wordt duidelijk dat gebruikers nauwelijks geraadpleegd worden, of pas in het allerlaatste stadium van ontwikkeling (Buijs e.a., 1999). Een mooi voorbeeld van zo'n miskleun geven de marketeers Boschma en Groen (2006). Ooit dachten zij precies te weten wat jongeren beweegt, totdat het verlies van een grote opdracht hen tot inkeer bracht. Die zeperd heeft de mooie studie *Generaties Einstein* opgeleverd naar de belevingswereld van jongeren en de manier waarop we daar bijvoorbeeld met een leeromgeving op aan kunnen sluiten. Op hoeveel scholen wordt de week gestart met een gezamenlijk verkenning naar wat er in de jeugdcultuur aan de hand is?

Bij het tot stand brengen van een leergemeenschap is het dus van groot belang om elkaar te kennen. Om de eigen voorkeuren te leren kennen en het lerend vermogen te vergroten, om diversiteit te erkennen en partnerschap te bevorderen kunnen allerlei hulpmiddelen worden ingezet. Zo gebruikten wij regelmatig het denkvoorkeurenmodel van Ned Herrmann (bijlage 3) omdat dat voor ons een hulpmiddel is om de fricties tussen mensen te verklaren en naar nieuwe wegen te zoeken om elkaar aan te spreken. We ontdekten hoe persoonlijke voorkeuren zich vertaalde in voorkeuren voor het inrichten van professionaliseringsprogramma's en curricula voor het beroepsonderwijs. Het gebruik van het instrument van Ned Hermann leverde tijdens het herontwerp van het curriculum ideeën op om beter tegemoet te komen aan de vragen van studenten (Roelofs & Heijltjes, 2006).

Bij het doorlopen van een leertraject zal een leergemeenschap al dan niet met de hulp van een begeleider verschillende fasen doorlopen. Een oriëntatiefase, een leerfase en een bestendigingfase.

- In de oriëntatiefase gaat het om het mobiliseren van leden, het analyseren van het leerthema, het contextualiseren van de leeractiviteiten en het maken van afspraken.
- In de leerfase gaat het om het uitvoeren van de plannen en het bijstellen daarvan tijdens de rit.
- In de bestendigingfase wordt geoogst. Leerresultaten worden geëxpliciteerd, er kunnen impulsen worden gegeven aan het eigen leren van de leden en aan de verbetering van het leerprogramma.

Het is hier geenszins de bedoeling om daarvoor een definitief recept te presenteren. Het is de vraag of het überhaupt mogelijk is om 'het' recept voor een leergemeenschap te presenteren. "Learning cannot be designed", stelt Wenger. Waar wij ons sterk voor maken, is dat bestuurders en leidinggevenden, ondersteuners en adviseurs en leraren elkaar uitdagen om hun ervaring en kennis in te zetten en waar nodig hun schroom te overwinnen, vooroordelen te vergeten, defensieve schermen te laten zakken, de betutteling te laten varen om echt met en van elkaar te leren. Werken aan eigenaarschap, wederzijdse aantrekkelijkheid, zelfsturing en ontwikkelingsgerichtheid kan daarbij helpen. Het is mogelijk om met elkaar te leren door gebruik te maken van wat er al is, door waar nodig prikkels en houvast te bieden of op te zoeken en door naar onderlinge verbinding te streven. Door oog te hebben voor de behoefte aan oriëntatie, door in plannen rekening te houden met de behoefte van lerenden en door regelmatig te oogsten, kan de kennisproductiviteit van een gemeenschap worden vergroot.

De ontwikkeling van leergemeenschappen zal in de praktijk sterk afhangen van de behoeften en uitgangspunten die de belanghebbenden hebben. Het is als met het dineren in een restaurant. Er zijn veel verschillende factoren die een rol spelen bij het ontstaan van een goede maaltijd in een restaurant, zoals de outillage en de hygiëne in de keuken, de kwaliteit van de ingrediënten, de organisatie in de keuken, de bekwaamheden van de witte en zwarte brigade, het gezelschap waarmee je aan tafel zit en de eigen behoeften. De kwaliteiten van de maaltijden in ons favoriete eetcafé, het restaurant waar we onze ouders mee naar toe nemen en het etablissement dat we voor 14 februari uitkiezen, laten zich echter moeilijk vergelijken. Uiteindelijk is het zoals de Engelsen zeggen: "The proof of the pudding is in the eating." In de praktijk zal blijken of het goed is. Zo is het met leersituaties ook (Bruining, 2007).

We hebben in het voorgaande vraagtekens bij formele en aanbodgestuurde programma's, we hebben de betekenis van impliciete kennis en informeel leren onderstreept en we hebben gewezen op de waardevolle aanvulling of het alternatief dat spontane, natuurlijke en gemeenschappelijke vormen van leren kunnen bieden voor traditionele vormen van opleiding en ontwikkeling.

KPC Groep helpt organisaties en scholen om bestaande communities-of-practice te 'cultiveren', nieuwe leernetwerken op te laten bloeien en samenhang te brengen tussen verschillende vormen van communities-of-practice.

Literatuur

- Aken, T. van, Bruining, T., Jurgens, B. & Sanders, A. (2003). *Kennis maken met denkwerk*. Utrecht: Lemma
- Boschma, J & Groen, I. (2006). *Generatie Einstein. slimmer, sneller en socialer: communiceren met jongeren van de 21ste eeuw*. Amsterdam: FT Prentice Hall Financial Times
- Bruining, T. (2000). Kennisproductiviteit aan de frontlinie. In: *HRD Thema*, 1, nr. 2, p. 32-40
- Bruining, T. (2001). Action learning revival. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 14, nr. 12, p. 15-18
- Bruining, T. (red)(2008). *De logica van vraaggericht leren*. Antwerpen/Aspeldoorn: Garant
- Buijs, J., Smulders, F. & Valkenburg, R. (1999) .Themanummer Innovatie. *M&O, Tijdschrift voor management & organisatie*, 4, nr, 53
- Coenders, M. (2008). *Leerarchitectuur een exploratief onderzoek naar de relatie tussen ruimte en leren in werksituaties en het ontwerpen voor leren dichtbij de praktijk*. Academisch proefschrift Universiteit Utrecht. Delft: Eburon
- Dijk, M. van, Keulenaar, T. de & Verwater, J. (2007). *Participierend leren in communities-of-practice* 's-Hertogenbosch: KPC Groep
- Kimble, C. & Hildreth, P. (eds) (2008). *Communities-of-practice: Creating Learning Environments for Educators*. Information Age Publishing
- Laat, M. de (2006). *Networked learning*. Academisch Proefschrift Universiteit Utrecht. Apeldoorn: Politieacademie
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Orr, J. (1996). *Talking about machines*. Ithaca: Cornell University Press.
- Poell, R. & Krogt, F. van der (2002). Leerwegcreatie in arbeidsorganisaties: theorie en onderzoek over de samenhang tussen werk en leerwegen in het primaire proces van arbeidsorganisaties. In: *Pedagogische studiën*, 79, nr. 1, p. 37-52
- Roelofs, W. & Heijltjes, A. (2008). Pabo in beweging, de bijsluiter. In: Bruining, T. (red)(2008). *De logica van vraaggericht leren*. Antwerpen/Aspeldoorn: Garant
- Runhaar, P. (red)(2008). *Professionele ontwikkeling in lerende scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Tops, P.W. (2007). *Kennis van de frontlijn*. Installatierede. Apeldoorn: Politieacademie.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities-of-practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wenger, E, McDermott, R & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities-of-practice*. HBS press

Links

- <http://communities-of-practice.startpagina.nl/>
- http://en.wikipedia.org/wiki/Community_of_practice
- www.ewenger.com

Bijlage 1 Casuïstiek

Jellema Lyceum

Het Jellema Lyceum een scholengemeenschap voor vmbo-t, havo, atheneum en gymnasium. Met circa 1.600 leerlingen is het in de regio een van de grotere scholen. Het Jellema wil elke leerling persoonlijk aandacht geven en leerlingen stimuleren om uit te vinden wat hun leerstijl is en wat de beste manier is om kennis op te doen. De school wil dat leerlingen leren om actief en zelfstandig te leren en eigen verantwoordelijkheid te nemen, om ze zo goed mogelijk voor te bereiden op de eisen van het vervolgonderwijs en de maatschappij. Het Jellema wil een vertrouwde omgeving zijn waarin iedereen zich snel thuis voelt. Een omgeving die stimuleert en inspireert!

De school beschikt over moderne sportfaciliteiten, twee mediatheken, drie computerlokalen en ruimschoots ondersteunende leermiddelen. De brugklasleerlingen hebben niet alleen een eigen brugklasgebouw, maar ook een eigen pauzeplaats, leerlingenkantine, fietsenstalling, mediatheek, studieruimte en een eigen conciërge. De bovenbouw heeft eveneens een eigen gebouw, ingericht voor de Tweede Fase met een collegezaal, een mediatheek en studienissen. De middenbouw volgt lessen in het hoofdgebouw dat modern ingerichte vaklokalen, een mediatheek en computerlokalen heeft. Het Jellema Lyceum staat op een groot terrein met eigen gymzalen en buitenaccommodaties. Er is de gehele dag bewaking. In de gezellige aula kunnen leerlingen hun lunchpauze en eventueel tussenuur doorbrengen.

Het lerarenkorps is onderverdeeld in vier basisteam. Elk team begeleidt de leerlingen van jaar tot jaar en verzorgt het onderwijsprogramma voor een aantal verwante leerjaren. De leiding van een basisteam is in handen van de adjunct-sectordirecteur. Deze is verantwoordelijk voor de dagelijkse gang van zaken binnen het basisteam en voor de uitvoering van onderwijskundige en organisatorische zaken. Leerlingcoördinatoren zorgen voor de dagelijkse opvang van de leerlingen en wat daar verder bij komt kijken. Leerlingbegeleiders zijn docenten bij wie leerlingen terecht kunnen met persoonlijke problemen.

Diederik

Is 27 jaar en studeerde scheikunde. Folders waarin de aantrekkelijkheid van het leraarsvak duidelijk werd, maakte dat hij zich op het onderwijs ging oriënteren. Na een snuffelstage koos Diederik voor het leraarschap. Sinds 2003 werkt hij op het Jellema Lyceum, waar hij ook stage liep. Het begon allemaal met vervanging. Nu heeft hij een baan voor vier dagen. "Vooral het omgaan met kinderen is leuk. De slogan 'onderwijs elke dag anders' klopt. Ik realiseer me dat het moeilijk is om straks eventueel terug te keren in het bedrijfsleven. De kans is groot dat de routinematige aspecten van het werk me gaan tegenstaan. Ik heb me afgevraagd, wil ik dat?" Diederik geeft nu 21 uur in de week les, hoofdzakelijk in de bovenbouw. "Natuurlijk houd ik goed contact met de onderbouw. Naast dertien uur scheikunde in de bovenbouw geef ik in de onderbouw zes uur natuur- en scheikunde en twee uur scheikunde. Verder ben ik mentor en leid ik een project waarin het gaat om de overstap van havisten naar het vwo te verbeteren." Diederik voelt zich goed opgevangen op de school. "Bij de start ben ik ingewerkt door een begeleider. Die gaf me tips en trucs. Er is ook een collega die beginnende leraren begeleid. Verder werd ik beoordeeld door een leidinggevende voordat ik een vaste aanstelling kreeg.

Het management ziet hij niet vaak. "Ik heb meestal contact met de afdelingsdirecteur havo/vwo, de locatiedirecteur en de rector zie ik niet vaak." Diederik heeft het naar zijn zin in de vakgroep. "Samenwerken gaat bij ons heel informeel. Overleg over beoordelingsfactoren, boekjes en

regelingen gaat tussen de soep en de aardappelen door. Over grote thema's en projecten vergaderen we. De afgelopen twee jaar hebben we keihard gewerkt aan onderwijsontwikkeling. We zijn nu wel zo'n beetje klaar. Zelfontdekkend leren is bij ons de centrale lijn. We hebben steeds in kleinere projectgroepen gewerkt. De eindproducten bediscussieerden we gezamenlijk. Ik ontleen veel energie aan het ontwikkelen van het onderwijs, zoals de ontwikkeling van ons Technasium, het ontwikkelen van een hoogbegaafdheidsprofiel en het project Academische school. We gaan behoorlijk voorop. Soms wordt het misschien wel wat veel." Volgens Diederik is zijn vakgroep de enige die er zo intensief mee bezig is. "Ik heb geen overleg met andere secties."

Diederik houdt van een goede planning en organisatie. "Verder gaat het goed met mijn werk doordat ik me eigenaar voel van het materiaal. Je bent geen slaaf van de methode. Zelfstandigheid binnen afgesproken grenzen vind ik belangrijk. Het hebben van dat mandaat is een waardering voor je professionaliteit." Diederik wordt gestimuleerd door de passie in de vakgroep. "Die komt enerzijds voort uit het samenwerken aan ons vakgebied en ons onderwijs, en wordt door sociale activiteiten gestimuleerd. Door het management worden we als vakgroep nauwelijks gefaciliteerd. Zo is er jaarlijks op ons vakgebied een conferentie, maar daar kunnen we niet vanzelfsprekend naar toe. De leiding wijst dan op lesuitval en heeft maar een beperkt budget beschikbaar. De leiding kiest ook eerder voor schoolbrede ontwikkeling dan voor de ondersteuning van onze vakgroep."

Diederik zou graag eens wat waardering voor de inzet krijgen van de schoolleiding. "Ze zouden eens moeten calculeren hoeveel we besparen aan boeken en lesmateriaal van uitgevers met de door ons zelfontwikkelde methode. Het zou mooi zijn als we taakuren kregen om op vaste middagen samen aan projecten te werken."

Wim

Omschrijft zichzelf als 'het fossiel'. "Je zou ook kunnen zeggen een kei van een vent." Wim heeft elektrotechniek gestudeerd op de TU, maar zag het bedrijfsleven niet zo zitten. "Ik zag slechte voorbeelden in mijn omgeving. Ik wilde eigen baas zijn. Als bijvak haalde ik mijn onderwijsbevoegdheid. Ik heb stage gelopen op deze school." Wim was in 1973 klaar met zijn studie. Nadat hij eerst twee jaar elders werkte, is hij sinds 1975 verbonden aan het Jellema Lyceum. Wim werkt vier dagen in de week. Naast het verzorgen van onderwijs is hij betrokken bij de ontwikkeling van een kennisbank voor de OU. "Onze school krijgt daar geld voor." Al in de jaren zeventig was Wim bezig met het ontwikkelen van het onderwijs. "We zijn begonnen met de ontwikkeling van uitdagende practica, ik was betrokken bij de middenschool en ik zat in schrijfgroepen. Ik werkte destijds al samen met een collega die gek was van het werk. Eerlijk, volgens mij hadden we toen een beter elektronisch hulpsysteem dan nu. Een vriend maakte de programma's en ik deed de inhoud. Met ons bestuur wilde ik destijds een project op poten zetten. Ze zagen het niet zitten. Toen ben ik zelf maar aan de slag gegaan."

Wim heeft de afgelopen jaren door te ontwikkelen, te experimenteren en te ervaren veel kennis opgedaan over de wijze waarop je techniekonderwijs in de klas brengt. "In ons team heeft iedereen een eigen stijl. Een van de docenten kijkt bijvoorbeeld veel TV. Daarin komen veel interessante onderwerpen voorbij. Waar dat relevant is, kijken we samen hoe we nieuwe inhoud ook naar het onderwijs kunnen brengen. We geven elkaar feedback. Met mijn ervaring houd ik collega's scherp. In het begin heb ik veel taakuren gehad, twee á drie uur in de week en ook altijd veel steun van de school. We hadden vanuit het bestuur ook intersectiedagen, daar kwam je collega's van andere scholen tegen en daar leerde je van. Ik was actief met het toneel op school, daardoor kreeg ik faciliteiten. Dat gaf ook ruimte voor mijn onderwijs. Nu krijgen we die ruimte veel minder. De jaarlijkse conferentie voor ons vakgebied, de 'Woudschoten conferentie' zorgt iedere keer weer voor nieuwe prikkels. Het is stimulerend om met vakgenoten

over het strand te wandelen, om samen te zijn met leraren van andere scholen die bijvoorbeeld aan soortgelijke projecten werken.“

Ook zou Wim graag eens wat waardering krijgen. “We hebben erkenning nodig voor ons werk. Het is jammer dat niet gezien wordt dat we met onze aanpak lesuitval beperken en dus ook geld besparen. We hebben tijd en geld nodig om minstens een keer in de maand samen te kunnen werken aan projecten. Daar moeten we wel voor vechten. Niet alleen de school moet er tijd instoppen. Ik stop er zelf ook tijd en energie in.”

Jip

Werkt ook al lang op het Jellema. “Al 25 jaar”. Hij ziet zichzelf als een pionier. “Ik ben een van de grondleggers van een volkssterrenwacht die inmiddels is uitgegroeid tot een science center voor astronomie, ruimtevaart, wetenschap en technologie.” Jip voelt zich ook een reiziger. “Tijdens mijn reizen geniet ik van de vrijheid.” Hij is ook in veel meer geïnteresseerd dan techniek en onderwijs. “Ik ben verbonden aan een literair tijdschrift.” In het technisch onderwijs heeft Jip ook van alles gedaan. “Wiskunde, natuurkunde, scheikunde. Nog net geen biologie.” Nu werkt hij vooral in het vmbo.

Jip heeft voor zichzelf een missie. “Het bijbrengen van een gevoel bij leerlingen voor de exacte vakken. Het vak is daarbij niet zo belangrijk. Wij zouden hier op school vijf vakken moeten integreren. Dat is helaas - nog - niet het geval. We leven in een maatschappelijk keurslijf. Om te overleven hebben we diploma’s nodig. De vraag, mijn opdracht is nadenken over hoe je kinderen dat gevoel voor exacte vakken bijbrengt. Op school heb ik veel gedaan en gezien. Dat is een rijpingsproces. Ik vraag me wel eens af wat mijn eigen houdbaarheid daardoor is.”

In het begin vond Jip het zoeken leuker. “Vanuit het Jellema Lyceum experimenteren we al jaren met alternatieve lesmethodes. Wij willen in het onderwijs af van consumptief gedrag. Verder moet je zorgen dat leerlingen vaardigheden verwerven, het gevoel hebben dat ze iets kunnen, dan pikken ze meer op dan vroeger. De stemming in de school is dat ons onderwijs OK is, wij in de technische hoek vinden van niet. We gaan onze eigen weg. Wim is voor ons een grote inspirator om te ontdekken en te leren op het terrein van de vakdidactiek. Verder word ik geprikkeld door onderwijsdebatten. In het verleden door de Summerhill school. De kinderen zijn ook een belangrijke leerbron. Die kunnen vergelijken. Voor mijn eigen leerproces is het belangrijk dat ik kan zoeken en aan kan rommelen, aan de andere kant heb ik behoefte aan structuur. Ik leer door te schrijven, te ontwikkelen en te experimenteren. Ik houd ervan de boel ‘op te kloten’ en met collega’s in gesprek te gaan. De confrontaties met collega’s zijn nodig. Je moet dicht bij de kern van elkaars leraarschap kunnen komen. Dan mag je botsen. Je hoeft het niet met elkaar eens te zijn of te worden. Je moet elkaar zien en ontmoeten.”

Om het onderwijs verder te brengen is er volgens Jip ruimte en ondersteuning nodig. De noodzakelijke facilitering zou volgens hem vooral moeten bestaan uit:

- shift van taakstelling naar belangstelling;
- betere logistiek.

“Ik kijk verder uit naar de ontwikkeling van een nieuw schoolgebouw. Naar een goede fysieke leeromgeving, met voldoende ruimte. Ook een evenwichtige teamsamenstelling is nodig. Wij hebben daardoor een goede chemie ontwikkeld. Toch is de houdbaarheid beperkt. Dat we er nu een paar jonge honden bij hebben is goed. Die geven energie. Verder moeten we oppassen voor te veel routine. We zijn al een tijd bezig met onze nieuwe aanpak. Je moet wel zorgen dat het levend blijft.” Jip tilt niet zo zwaar aan de beperkte faciliteiten. “Wij gaan onze eigen weg. We doen veel dat we niet voorleggen. Dan moeten we het niet gek vinden dat we niet gefaciliteerd worden. Ik snap ook de zakelijke kant wel, je kunt niet iedereen onbeperkt faciliteren.”

Frans

Is net als Wim en Jip heel ervaren. Hij studeerde scheikunde en is sinds 1983 leraar. "In de schoolgids staat mijn ingenieurstitel vermeld. Daar heb ik tegen geprotesteerd. Dat geeft een verkeerd beeld. Door die titel ben ik geen betere leraar. Ik ben ook geen scheikundige. Ik ben leraar scheikunde." Frans haalde tijdens zijn studie een onderwijsbevoegdheid. "Ik heb op deze school stage gelopen. Dat beviel. In 1983 waren er genoeg docenten. Ik heb op verschillende plekken gewerkt. Dit is mijn 17^e school. Sinds 2000 ben ik terug bij het Jellema. Ik geef scheikunde in de onderbouw en de bovenbouw. In de onderbouw geef ik ook natuur- en scheikunde en ik heb ook algemene natuurwetenschappen gegeven. De meeste van ons geven twee vakken."

Frans vindt dat de 'corebusiness' lesgeven is en alles wat daarmee te maken heeft. "Ik ben ook mentor in vwo 5. Dat is niet mijn favoriete rol. Dat betekent dat ik iets anders moet zoeken." Administratieve taken leiden volgens Frans te veel af van de corebusiness. "We krijgen steeds meer opgelegd. Zo moeten we elk vak op zeven punten beoordelen. Wij hebben zelf voor vijf punten gekozen. Dat geeft frictie. Het wordt een belemmering als het zonder dialoog wordt opgelegd. Ik krijg de indruk dat er sprake is van angst en van een behoefte om te controleren. We hebben bij ons op school ook veel gedragsregels. Dat is helemaal terecht. Probleem is dat de directie ze opstelt en ze niet werken. Dat komt doordat er geen eigenaarschap is." Volgens Frans is het een groot probleem dat de schotten tussen de leraren, vaksecties en leiding steeds hoger worden. "Ik heb het gevoel dat wat wij doen niets te maken heeft met wat de school doet. De school kampt met een krimpend aantal leerlingen. Daardoor moeten er mensen weg. Dat snap ik. Het is wel jammer dat er geen uitleg is wanneer de technisch onderwijsassistenten ook weg moeten. We hebben geen gesprekken met de leiding over de profilering van de school als Technasium en de keuze om voor drie leerlingen het Latijn-onderwijs te waarborgen."

Frans geeft aan dat er in het verleden misschien animositeit tussen natuurkunde en scheikunde was. "Dat is door samenwerking verdwenen. Werken aan de onderwijsontwikkeling draagt bij aan het plezier in het leraarschap. Daarin verdelen we taken. Ik denk dat we ons kunnen meten aan hele goede scholen, dat geeft voldoening. We zijn goede docenten omdat we het vak weglereen, mogelijkheden om te leren aanreiken, enthousiasme oproepen en aandacht besteden aan interpersoonlijke aspecten. Ik krijg gevoel bij het onderwijs door het te doen. Op de zeventien scholen waar ik gewerkt heb, heb ik heel veel gezien. Verder ben ik geïnteresseerd in vernieuwingsprojecten en wil dan zien hoe het werkt. Zoals Slash 21 bijvoorbeeld. Binnen ons team is wel sprake van eigenaarschap. We bepalen samen wat we belangrijk vinden. We gaan dan samen nadenken en ontwerpen. Door het gedeelde eigenaarschap spreek je elkaar ook gemakkelijker aan. Het onderwijs dat we samen ontwikkelen, evalueren we ook samen. Ik vind het een compliment dat een van onze collega's die hier al negen jaar werkt en gevraagd is om elders te gaan werken, bij ons wil blijven vanwege de werksfeer en het gevoel dat hij bij ons kan groeien. Verder is het waardevol om regelmatig aan studiedagen en aan conferenties deel te nemen, vooral wanneer je daar feedback kunt vragen op je eigen werk."

Om het onderwijs verder te brengen heeft de vakgroep faciliteiten nodig. "We waren al met onderwijsontwikkeling begonnen, toen de directie kwam met het voorstel om proeftuintjes in te richten en te faciliteren. Het management heeft de nieuwe proeftuintjes gefinancierd. Daar hebben wij niet van geprofiteerd. Ik heb de leiding een keer aangesproken. Als vakgroep hebben we ook gereageerd op de eis om op zeven punten te beoordelen. We zijn een gesprek aangegaan en we hebben onze bezwaren en overwegingen op papier gezet. Maar niets meer

teruggehoord. Dat doe je maar een paar keer. Dan ben je terug op je eigen eiland. De vrijheid die je daar hebt, die buit je uit.”

Arnie

Is bovenbouwdocent natuurkunde en technator. “Ik coördineer vanuit onze vakgroep het onderwijs in het Technasium. Pedagogisch ben ik misschien niet de beste, ik weet wel waarover ik het heb. Naast docent en technator ben ik mentor en werk ik aan een databank voor de OU. Daar wordt onze school voor betaald. In de projecten ben ik de schrijver. Wim weet hoe je het de leerlingen bijbrengt. Jip weet wat je moet doen in moeilijke gevallen.”

Arnie geniet van het onderwijs. “Ik vind het leuk om met leerlingen te werken. Ik heb het meest geleerd van stages. Verder geniet ik ervan om met mijn vak bezig te zijn en te leren. In onze vakgroep spreken we over projecten, zijn we bij elkaar betrokken. Ik heb het gevoel dat we een succesvol team zijn. We vullen elkaar aan met verschillende rollen. We hebben regelmatig regelvergaderingen bijvoorbeeld als Vwo team. Verder hebben we eens per drie maanden een schoolbrede studiedag. Dan vertellen we elkaar waar we mee bezig zijn. Er zijn dan veel secties aan het woord. Waar de school mee bezig is, dat weten we eigenlijk niet.”

Ook Arnie is van mening dat er meer faciliteiten nodig zijn. “Bijvoorbeeld de ‘Woudschotenconferentie’ voor de teamontwikkeling. Voor de schoolleiding is het iets kleins. Voor ons is dat een enorme impuls. Dat zouden ze zich moeten realiseren. Ik initieer projecten en bespreek de resultaten met de schoolleiding. Dan blijkt vaak dat de leiding niet echt op de hoogte is van vorderingen en niet geïnteresseerd is in de inhoud of de afronding. Voor mijn persoonlijke ontwikkeling zijn individuele gesprekken met leidinggevenden van belang. Maar in de zeven jaar dat ik hier werk, heb ik slechts een keer een functioneringsgesprek gevoerd.” De faciliteiten zijn volgens Arnie vooral een logistiek probleem. “De tijd die we willen hebben is er waarschijnlijk wel in het takenplaatje, maar je moet het willen regelen en faciliteren.”

Zoutbrugcollege

Het Zoutbrugcollege is een brede onderbouwschool voor atheneum, havo/vwo, theoretisch/havo en vmbo. Tevens is er een ISK-afdeling (Internationale Schakel Klas) aan de school verbonden. De school maakt onderdeel uit van een cluster van zes scholen. Het Zoutbrugcollege heeft zich ontwikkeld tot een school met taakgericht onderwijs, waarbij studeren de hoofdtaak van de leerlingen is. De takenwijzer, een takenplanner, fungeert hierbij als een belangrijk instrument. Naast cijfers, spelen de vier belangrijke vaardigheden van de vernieuwde onderbouw, tempo, zelfstandigheid, werkhouding en samenwerken een belangrijke rol bij de beoordeling van leerlingen. Het schooljaar is verdeeld in vier periodes. Iedere periode wordt afgesloten met een tussenweek, een week waarin naast lessen diverse activiteiten worden georganiseerd, zoals cultuur, excursies en projecten.

De school bestaat uit vier kleine scholen in één gebouw. De leerling blijft in principe de gehele onderbouwperiode in het zelfde schooltje. In dat schooltje wordt lesgegeven door een vast team van docenten onder leiding van een teamleider. Het Zoutbrugcollege kent op de eerste verdieping één schooltje van ongeveer 200 leerlingen, waar alleen leerlingen van de Basis Beroepsgerichte Leerweg hun onderwijs volgen. Daarnaast zijn er drie identieke schooltjes (van ongeveer 300 leerlingen) op de tweede, derde en vierde verdieping. In deze ‘leshuizen’ studeren de leerlingen van de Kaderberoepsgerichte Leerweg/Theoretische Leerweg, de leerlingen van de Theoretische Leerweg/havo, de havo/vwoleerlingen en de atheneumleerlingen.

Op het Zoutbrugcollege wordt gewerkt vanuit de filosofie 'ontdekken en ontmoeten vanuit een basis'. In het Ieshuis (Groen) worden de meer theoretische vakken aangeboden, de meer praktisch gerichte vakken volgen de leerlingen in de ontdekkingswereld (Geel). De emotionele ontwikkeling van de leerling neemt een belangrijke plaats in; tijdens de training Emotionele Intelligentie wordt hier veel aandacht aan besteed. In keuzewerktijd worden lessen zoals Robotica, drama en techniek aangeboden; voor Atheneumleerlingen, die het vak Engels op een hoger niveau willen en kunnen volgen, is het mogelijk om in aanmerking te komen voor de cursus Cambridge Engels.

Claudia

Is teamleider en verantwoordelijk voor dertig mensen. Ze heeft ervaring binnen en buiten het onderwijs. Aanvankelijk lag haar belangstelling vooral op het terrein van personeelsmanagement. Nu is die belangstelling breder. In haar rol als teamleider ziet ze zichzelf als manusje van alles, maar ook al moeder van een groot gezin. Haar zorg is dat de leerlingen en ook de leraren zich cognitief, sociaal en emotioneel kunnen ontwikkelen, dat iedereen op de juiste plek zit of komt, dat de leerlingen met een goed rapport naar de bovenbouw gaan. Daarvoor wil Claudia aanspreekbaar zijn en zorgt ze dat haar deur altijd open staat. Ze bereidt beleid voor en ze wil een voorbeeldrol vervullen.

De kern is voor haar dat het team zich eigenaar voelt van het onderwijs. Dat gaat volgens Claudia gemakkelijker met de passie en het enthousiasme van het team. "Het gaat goed omdat we praten over de ontwikkeling van leerlingen, van het onderwijsprogramma en van elkaar. Leraren zoeken elkaar op. Over kleine zaken en grote zaken. In het kernteam hebben we eens in de twee weken overleg. Verder hebben we studieochtenden in de 'tussenweken'. Vakgroepen hebben hun eigen overleg. We zien elkaar ook in het brede schoolteam. Dat laatste is onlangs nog eens afgesproken. Men had het gevoel dat er te veel over de hoofden van de leraren heen werd beslist. We zijn een grote organisatie, dus we moeten afstemmen. Verder zijn er groepjes op basis van persoonlijke relaties, naar aanleiding van projecten, op vakgebieden zoals taal en rekenen, en intervisiegroepen na cursussen die we organiseren met externen."

Claudia benadrukt de zorg voor het borgen van leerervaringen. Daarvoor moeten mensen volgens haar in verbinding met elkaar zijn, elkaar leren kennen en elkaar durven aanspreken. "Benoemen en niet verbloemen, zoals dat hier heet. Het gaat wel heel langzaam. Werkdruk is daarbij een serieus knelpunt."

Claudia's filosofie is het om mensen de ruimte te geven en om zichzelf niet zo druk over het formele beleid te maken. Er zit volgens haar een risico in de neiging van mensen om zich in te dammen. Contacten met de omgeving, bijvoorbeeld met ouders zijn cruciaal. Het is volgens Claudia ook van belang om afspraken te maken over de regelruimte van leraren in teams en over de regelruimte van teams. Zo bestaat het gevaar dat de schooltjes binnen het Zoutbrugcollege hun eigen weg gaan, waar gezamenlijke ontwikkeling de voorkeur verdient.

Nils

Is acht jaar geleden tijdens zijn studie aan de eerstegraads lerarenopleiding op het Zoutbrugcollege begonnen. Hij heeft zich als leraar vanuit de zorgkant ontwikkeld. "Ik focus me vanaf het begin van mijn leraarschap al op buitenlandse, bijzondere kinderen. Ik heb niet zo veel met het reguliere onderwijs en het Nederlandse kind. Ik zie mezelf als pedagoog. Ik ben best kritisch op het onderwijs. Binnen het leraarschap gaan te veel collega's hun eigen gang." Lesgeven en zorgtaken zijn in Nils takenpakket fifty fifty verdeel. "Naast leraar ben ik mentor, leerlingbegeleider, ik begeleid rugzakleerlingen en ik ben vertrouwenspersoon. Zijn expertise

komt voort uit een het bewust zijn van zijn eigen zwakke kanten. "Ik ben niet zo goed in orde houden."

Het team is voor Nils van groot belang. "De rol van de teamleider is daarin cruciaal. Die moet zorgen dat er een teamvisie ontwikkeld wordt. De leiding mag van mij duidelijk aanwezig zijn, zicht houden op de groep en moet waar nodig interventies plegen. Ik mis nog de nodige duidelijkheid. Verder zijn er situaties waarin de leiding uit politiek strategische overwegingen beleid voert ten aanzien van de potentieelinschatting van leerlingen. Ik kan dat misschien wel snappen, maar ik heb er ook last van. Ik vind dat we elkaar nog niet gemakkelijk genoeg aanspreken. Zo wordt een collega die op een schoolfeest met leraren en leerlingen zelf nogal bloot gekleed gaat, niet aangesproken."

De gezamenlijke teamochtenden zijn voor Nils belangrijk. "Tijdens zulke ochtenden werken we zelf of met behulp van experts aan de ontwikkeling van het onderwijs. Die teamochtenden zijn mij nog te thematisch en aanbodgestuurd en nog niet genoeg vraaggericht."

Anja

Werkt sinds twee jaar als groepsleerkracht op het Zoutbrugcollege, in het team Lbo basis. "Een onderwijsachtergrond heb ik niet. Mijn achtergrond ligt in de horeca. Daarna heb ik verschillende administratieve functies gehad. Vervolgens heb ik acht jaar als projectcoördinator in de industrie gewerkt. Ik heb daar ook veel avondonderwijs voor volwassenen gegeven. Dat was leuk, maar ook zwaar. Ik heb in twee jaar de pabo afgerond. Ik ben de pabo gaan doen omdat ik het alternatief, tweedegraads Nederlands, te theoretisch vond. Na de pabo heb ik aan de HU de masteropleiding Special educational needs gedaan.

Anja werkt nu in de pilotfunctie van leerling-coördinator. "Daarvan zijn er zes gestart en nu nog twee actief. Het zwaartepunt van mijn functie is de rol van leerlingbegeleider, verder ben ik leerlijncoördinator en ik geef ook nog zes uur les. Ik zorg voor jaarplannen en -verslagen. Daarnaast organiseer ik voor het team projectbijeenkomsten gericht op het ontwikkelen van een grondhouding en sociale vaardigheden bij kinderen. We zetten veel op. Daar zitten fundamentele veranderingen bij. Een competentiegerichte benadering, waarin je het vak loslaat is voor leraren niet eenvoudig. Projecten lopen in het begin niet vanzelf. We zijn met 25 mensen. Die worden niet meteen enthousiast van de zoveelste verandering. We komen met het kernteam eens per week bij elkaar om de lopende zaken te bespreken. Dit jaar zit ik die voor het eerst voor. Ik peil van te voren de behoefte en als er geen agendapunten zijn, dan heb ik zelf genoeg. Ik laat de vergadering de prioriteiten bepalen. Er wordt door ons team tussen neus en lippen door veel gedeeld."

Er is volgens Anja wel behoefte aan meer collegiale consultatie. "Dat is vaak moeilijk te realiseren vanwege de beperkte tijd. We nemen er te weinig tijd voor. Stappenplannen zijn voor ons dit jaar van grote betekenis gebleken. De resultaten van onze onderwijsontwikkeling zetten we op intranet. Verder hebben we onderling intensief contact, er is waar nodig begeleiding en we kunnen wanneer nodig een beroep doen op de directeur. Tot zo ver het goede nieuws. Wat belemmerd werkt, is dat projecten te afhankelijk zijn van de kartrekkers, dat taken te strikt zijn afgebakend en er veel werk is dat je er maar even bij moet doen. In de school hebben we twee speerpunten: streven naar een open cultuur (niet verbloemen maar benoemen) en ideeën van elkaar benutten. We willen zo een eind maken aan/voorkomen van een cultuur van 'ja zeggen en nee doen'. Ik vind het stimulerend om in dit verband bijvoorbeeld te leren door een project op te zetten en uit te voeren. Bijvoorbeeld door met leerlingen de stad in te gaan en de opgedane ervaringen te bespreken."

Emiel

Is directeur van het Zoutbrugcollege. Hij is al sinds 1991 werkzaam voor het cluster van scholen waartoe het Zoutbrugcollege behoort. Sinds 2000 is hij verbonden aan het Zoutbrugcollege. Hij was betrokken bij het ontstaan van de school. Emiel's motto is dat 'we nooit te veel doen voor leerlingen'. Hij beschouwt het als zijn rol om leiding te geven aan een brede, open en transparante wijkschool, zoals het Zoutbrugcollege nu is. Vier kleine schooltjes in een groot gebouw. Emiel is eropuit om te zorgen dat er een diverse gemeenschap ontstaat waarin ontmoetingen plaatsvinden. Metafoor voor de ontmoeting is de verjaardag van het Zoutbrugcollege, op 1 oktober. "Ik draag een visie uit. Zorgen dat mensen het uiterste uit zichzelf halen. Dat zelf doen. Soms krijg ik wel het idee dat mijn wil wet is."

Emiel toont zich tevreden over de ontwikkeling van de school. "Op hoofdpunten komt er veel van onze visie en plannen terecht. Teamleiders voeren hun eigen beleid. Er is geen organisatieboek waarin alle protocollen staan. Er is wel een paraplu nodig. Onze school is een matrixorganisatie. Verbindingen worden gemaakt in werkgroepen van leraren. Bijvoorbeeld in de werkgroepen Samenwerkend leren, Democratisering en Activerende didactiek. Verder geven we ruimte aan informele en verbindende initiatieven. Andere succesfactoren zijn volgens Emiel de leerlijncoördinatoren, zorgcoördinatoren en het principe van intern opleiden dat sinds 2003 gehanteerd wordt. De school is voortdurend in beweging. Daarbij moet volgens Emiel wel houvast zijn. "Ik ga uit van 60% routine en 40% verandering in actie."

Anitra

Is adjunct-directeur van het Zoutbrugcollege. Ze heeft de HBS gedaan en toen de pabo, haalde nog een wiskunde acte en deed de supervisor opleiding. Sinds 1968 werkt ze al in deze stad. "Ik ben toen begonnen op een kleine categorale mavo. Tot 1993 was ik actief in het onderwijs. Sinds 1993 heb ik leidinggevende functies en sinds 2000 ben ik verbonden aan het Zoutbrugcollege. Anitra omschrijft zichzelf als een 'positief idealistische tante'. "Het is mijn werk om te zorgen dat er doelstellingen zijn, formele plannen en ruimte. Ik moet zorgen dat er eigenaarschap ontstaat. Als leidinggevende moet je zorgen dat er intrinsieke motivatie is. Zorgen dat er uitdagende perspectieven zijn (St Exuperie: een verlangen naar de zee). Als leidinggevende moet je geven en nemen."

Anitra heeft nog volop zorgen over het eigenaarschap. "Onze mensen doen daar te weinig aan. Ik moet mensen er voortdurend bewust van maken dat er onder Emiel veel kan. Een indringende ervaring is voor mij de eindejaarsprojecten die we op de mavo deden. We trokken dan bijvoorbeeld de natuur in. Die projecten werkten kaderdoorbrekend. Iedereen deed dan mee. De directeur ook. Je communiceerde dan echt. Die projecten zorgden voor binding."

Moerland

Het Moerland is een brede scholengemeenschap. Alle soorten voortgezet onderwijs worden aangeboden. Van praktijkonderwijs, vmbo, havo, vwo tot en met gymnasium. Leerlingen kunnen het onderwijs volgen dat het beste bij hun talenten past. Talentontwikkeling, dat is waar het op het Moerland om draait. De één is goed in talen, de ander is goed in sport, muziek of bètavakken. De school wil voor elk kind een inspirerende en uitdagende leeromgeving bieden, die aansluit bij zijn of haar leefwereld. Persoonlijke aandacht voor de kinderen en een leraar die fungeert als coach dragen daar aan bij.

Het personeel vindt het fijn dat het de leerlingen een prettige en vertrouwde leeromgeving kan bieden, want alleen dan kunnen de kinderen zich volledig ontwikkelen. Het draait natuurlijk niet alleen om een goede opleiding. De sfeer is ook minstens zo belangrijk. Leerlingen brengen hier

immers heel wat uren door. De school is een ontmoetingsplek. Hier ontmoeten zij hun vrienden en maken zij nieuwe vrienden. Dat maakt de school tot een plezierige plaats.

De school voor het praktijkonderwijs biedt onderwijs aan leerlingen voor wie het bij aanvang van het voortgezet onderwijs niet mogelijk lijkt enige reguliere kwalificatie voor de arbeidsmarkt te verwerven. De afdeling Praktijkonderwijs geeft invulling aan de nieuwe Wet Voortgezet Onderwijs (WVO). Met extra zorg en training wil het PRO-team zich richten op plaatsing van de leerlingen op de arbeidsmarkt. Afgestemd op de behoeften van de individuele leerling. Waar mogelijk behalen de leerlingen certificaten die aansluiten bij niveau 1 van een ROC. Ze worden naar een zo groot mogelijke zelfredzaamheid in de maatschappij geleid. Binnen het praktijkonderwijs streeft het team naar een zo groot mogelijke zelfstandigheid van de leerlingen. Uitgangspunten van het praktijkonderwijs: gericht op het individu, vergroten van de zelfstandigheid, opstellen van een handelingsplan, opstellen van een stageplan en werken met de leerlijn *PRO-motie*.

De klassen 1 tot en met 4 werken met *PRO-motie*, deze leerlijn is speciaal geschreven door en voor het praktijkonderwijs. Hierbij kan in verschillend tempo en in verschillende moeilijkheidsgraden gewerkt worden. Bij vakken als gezond gedrag, verkeer, creatieve/muzische vorming, arbeidsoriëntatie, mens en omgeving en sociale vaardigheden is het programma zo samengesteld dat de onderwerpen aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, en gericht zijn op de arbeidsmatige en maatschappelijke redzaamheid.

De school voor het praktijkonderwijs heeft een orthopedagoog en een schoolmaatschappelijk werker. Met de schoolarts wordt nauw samengewerkt. In de school werken 24 mensen. Voor de leerlingen zijn er speciale vormen van leerlingbegeleiding. Voor leerlingen die problemen hebben met de motoriek is er Motorische Remedial Teaching. Bij sociaal-emotionele problemen wordt een speciale groep samengesteld, onder leiding van de orthopedagoge en de intern begeleider. Een docent die gespecialiseerd is in gedragsproblematiek kan worden ingezet bij leerlingen met gedragsproblemen. Zij kan ook een weerbaarheidstraining verzorgen. Voor kinderen met ernstige dyslectische problemen wordt door de intern begeleider - samen met het kind, de ouders en de mentor - gekeken naar de wens en de mogelijkheid voor extra leesbegeleiding. Voor kinderen met praktische rekenproblemen is er een mogelijkheid voor remedial teaching op het gebied van klokkijken en kassatraining.

In de eerste jaren is er naast het werken aan de individuele aandachtspunten ook veel aandacht voor het pedagogisch klimaat in de klas. In de middenbouw wordt aandacht besteed aan arbeidsvoorbereiding door voorbereidende en interne stages. De theorievakken zijn steeds meer 'praktisch' gericht en er is veel aandacht voor het samen werken en het vergroten van de zelfstandigheid. In de bovenbouw ligt het accent meer op de arbeidstraining. Het praktische en theoretische gedeelte ondersteunt steeds meer de interne en externe arbeidstraining. De leerlingen gaan via voorbereidende stages in klas 3, naar snuffelstages (drie heel verschillende stages, een dag per week), naar leerstages (twee maal een half jaar stage lopen in een keuzerichting, twee dagen per week) en naar plaatsingsstages (drie dagen of meer stage lopen met als doel er een werkplek aan over te houden, of werken in combinatie met een vervolgopleiding). Het vijfde jaar is gericht op de plaatsingsstage, inschrijven bij een arbeidsbureau of voor eventuele cursussen, en kennismaken met leden van het netwerkoverleg (UWV, CWI, gemeente, Mee). Dit jaar wordt extra aandacht besteed aan stage-uitbreiding en het op een rij zetten van de toekomstmogelijkheden.

er niet zo van om hard voorop te lopen, dan moet je soms hard terug. Ik ben hier in 1991 gestart. In 2001 werd ik teamleider. Ik heb in mijn onderwijscarrière altijd oog gehad voor speciale kinderen. Ook als teamleider wil ik 'mensenmens' zijn. Ik zit in allerlei landelijke en regionale netwerken, maar ben geen netwerker pur sang. Ik ben wel een 'personeelsmens', ik ben er voor het team nog meer dan voor de leerlingen. Ik ben voorwaardenscheppend bezig. Ik maak teamplannen, zorg dat de boel financieel op orde en goed georganiseerd is en ik zorg voor huisvesting. Het huis moet op orde zijn. Verder sta ik ook nog in de frontlijn van het onderwijs. Ik geef taal en maatschappijleer en waar nodig val ik in. Dat vind ik belangrijk werk, om voeling te houden met het team. Ik wil bereikbaar zijn voor anderen en denk dat ik dat ook ben. Ik wil een voorbeeldfunctie vervullen en denk dat ik dat ook doe. Ik geef aandacht, stimuleer en waardeer. Door aandacht te geven aan je mensen en door te weten waar ze mee bezig zijn, kun je mensen verbinden."

Jans voelt zich gedreven door het werk. "Dit werk is nooit saai. Ik heb het nodig om een hechte gemeenschap te vormen. Intervisie en feedback zijn daarbij belangrijk. In de masteropleiding die ik volgde was daarin goed voorzien. Het werd voor je georganiseerd. In je eigen omgeving moet je actief mensen opzoeken. Teamgeest en rust in het team zijn heel belangrijk. Bij ons werkt het vrije model goed. Mensen maken keuzes, nemen verantwoordelijkheden en hebben plezier in het werk. De manier waarop we werken, brengt mensen samen. De grote zorg is dat het werk te leuk wordt, de sfeer te amicaal. Als dat gebeurt, dan kan je ook zo maar crashen. Verder heb ik zorgen over ontwikkelingen die van buiten komen. De geldkraan die dichtgaat. En het gevecht in de eigen organisatie kost energie. Daarbij is een goede balans tussen werk en privé nodig. Je werkt 1.659 uur en daarna moet je ook vrij zijn. Thuiswerk gaat alleen in overleg. Als leidinggevende zit ik er dubbel in. Enerzijds denk ik: wat je precies doet, maakt niet zo veel uit. Anderzijds wil ik wel weten hoe het kennelijk werkt. Ik sta open voor onderzoek. Zelf denk ik als je maar plezier hebt, relaties onderhoudt en investeert in de kracht van mensen gekoppeld aan doelen, dan werkt het. Ik heb van de masteropleiding Management in education geleerd om meer te reflecteren en afstand te nemen. Ik heb twee jaar lang intervisie gedaan, daarna is het helaas doodgebloed. Intern stimuleer ik het van elkaar leren. We hebben een leerkracht die video-opnames maakt van haar handelen en dit bespreekt. Dat stimuleer ik."

Frits

Is een vijftiger. "Ik heb de pabo gedaan. Voorheen was ik leraar basisonderwijs, adjunct-directeur en directeur basisschool. Zeven jaar geleden ben ik overstapt. Binnen ons bestuur heb ik in een traject gezeten voor LC leraren. Dat kostte me te veel energie en ben er mee gestopt. Met mijn leeronderzoek ben ik doorgegaan. In het praktijkonderwijs ben ik stagecoördinator. Drie dagen in de week zorg ik voor de plaatsing van leerlingen in een stage. Eens in de drie weken organiseer ik een stageoverleg. Ik koop onderwijs bij ROC's. Op de maandagen en vrijdagen geef ik Engelse les. Verder maak ik deel uit van een team van vijf mentoren. In mijn functie moet je verantwoordelijkheid nemen. Weten wat er in de buitenwereld speelt. Daarvoor moet je participeren in netwerken: bedrijven, stagecoördinatoren in de regio, het ROC, ouders. Ik participeer in de zogenaamde regiegroep, met leermeesters, coaches en teamleiders."

Het team is voor Frits een belangrijke voorwaardenscheppende factor. "We hebben nu een goed team, een goede mix van mannen en vrouwen en mensen met verschillende achtergronden. Wel fijn dat de meesten uit de streek komen. Verder is de feedback van leerlingen cruciaal. Die feedback komt in de klas en bij bezoeken, als leerlingen presentaties geven over hun stage en in gesprekken met leerlingen. Je moet bij successen goed nagaan waardoor iets een succes is geworden. Ons succes is dat we in ons onderwijs geen gaten laten vallen. Er zijn geen tussenuren. We vangen de afwezigheid van collega's op. Daardoor hebben

we geen zwervende of spijbelende leerlingen. De spirit in ons team heeft ook invloed op de kinderen. Je moet gekend en gesteund worden door je collega's, consequent zijn in het maken en toepassen van regels en afspraken. Je moet elkaar durven aanspreken. Wanneer je dat doet, dan merken leerlingen dat. Dat beïnvloedt de sfeer. Ons resultaat meten we af aan de toekomst van de leerlingen. Als we zien dat leerlingen op hun plek zijn, dan hebben we het goed gedaan. Behalve van de kinderen leren we veel in teams, in vakgroepen, in stageoverleg en in projecten. Door onze teamleider zijn we uitgedaagd ons werk te presenteren, met als motto 'presteren presenteren'. Dat gaat dan over het omgaan met leerlingen, samenwerking en het inrichten van bijvoorbeeld een ArbeidsTrainingCentrum."

Julia

Is een nieuwkomer in het team, ze is groepsleerkracht. "Ik heb de pabo gedaan. Ik heb gekozen voor het praktijkonderwijs. Mijn moeder werkt in het lwoo. Daar had ik eens twee weken meegekeken. Op de pabo werden we niet gestimuleerd om voor bijvoorbeeld het praktijkonderwijs te kiezen. Wij leiden op voor het basisonderwijs, was daar het devies." Julia is enthousiast over de opvang in de school voor praktijkonderwijs. "Die was perfect. Een warm bad. Er waren begeleidingsgesprekken met de IB-er en met teamleider Jans. Verder hebben we buddy's. Ook heb ik wel zitten janken, maar dan werd ik opgevangen. Een groot verschil met teams waar ik stage liep. Ik liep stage op een basisschool waar ze hadden bedacht dat de stagiaires op een eigen kamer moesten lunchen, en ik liep stage op scholen waar de teams uit elkaar vielen en waar de directeur wat mij betreft een 'fabrieksdirecteur' was. Voor mijn ontwikkeling maak ik video-opnames in de klas in mijn zoektocht naar samenwerkend leren. De leerlingen zijn daar aan gewend. Ik bespreek mijn ervaringen met het team."

Lucas

Een vijftiger, is mentor van 3B, daarnaast is hij ambulante begeleider. "Ik heb de MO Sociale pedagogiek gedaan. Voorheen gewerkt in de jeugdhulpverlening/gevangenis, de zorg en in de techniek. Ik zie mezelf als een pionier en een organisator. In het werk, maar ook maatschappelijk als vrijwilliger in het openluchttheater. Wat goed werkt in ons team zijn onze gezamenlijke start iedere ochtend, de gesprekken en voortgangsgesprekken met de leiding, de betrokkenheid van collega's, het overnemen van elkaars taken waar nodig/mogelijk, het bij elkaar in de lessen kijken. Ook al heb ik dat laatste al een tijd niet meer gevraagd. Je moet een behoefte hebben. Tien jaar geleden ben ik begonnen met video-opnames in de les. Ik heb veel geleerd van observaties van de IB-er en van de nagesprekken. In een team is het verder belangrijk dat je je ei kwijt kan, dat je gehoord wordt door collega's, werkgroepleden en projectpartners. Buiten het team zijn de gedreven mensen waar mee je samenwerkt (ook extern), zoals de voorzitter van het Technocentrum, heel belangrijk. Verder ben je zelf een voorwaardenscheppende factor. Je moet je verantwoordelijkheid nemen. Je moet vanuit jezelf iets laten zien. Je moet knokken voor iedere euro."

Bijlage 2 Leidraad interview

Voor de interviews is gebruikgemaakt van een halfgestructureerde vragenlijst. De items zijn in een open gesprek aan de orde gesteld.

- 1 Wie ben je? (leeftijd, achtergrond, opleiding, enzovoort)
Deze startvraag is bedoeld om later de antwoorden op de volgende onderwerpen in een context te kunnen plaatsen.
- 2 Wat is je werk?
Deze tweede vraag is bedoeld om erachter te komen wat het dagelijks leraarschap betekent/behelst. De antwoorden op deze vraag vormen de basis voor de volgende vraag.
- 3 Wat maakt (jouw) werk goed of slecht?
Deze derde vraag daagt uit tot een reflectie op de betrokkenheid bij het onderwijs en de uitoefening van het beroep van leraar.
- 4 Wat heb jij nodig (of wat kun je missen om je werk beter te doen)?
Deze vierde vraag is bedoeld om een verkenning te beginnen naar de condities, maatregelen en controlemechanismen van de organisatie.
- 5 Welke rol speelt leren daarbij?
Deze vijfde vraag is bedoeld om een kritische evaluatie mogelijk te maken van leren in functie van het werken in het onderwijs.
- 6 Welke verantwoordelijkheden zou jij op je kunnen nemen om goed werk te leveren en wat heb je daarvoor nodig?
Deze zesde vraag is bedoeld om te onderzoeken of de geïnterviewden uitdagingen halen uit het werk of die in het werk willen brengen en wat zij dan als haalbaar zien.

Bijlage 3 Breinmetafoor voor leidinggeven aan denkwerk

Onderwijs is mensenwerk. Onderwijs is kenniswerk. Onderwijs is denkwerk. Mensen maken kennis en daarbij worden ze beïnvloed door hun voorkeuren. Denkvoorkeuren bijvoorbeeld. Een van de hulpmiddelen om (onderwijs)organisaties vooruit te helpen, (school)teams te ondersteunen en (onderwijs)professionals te coachen is het Whole Brain Thinking model (denkvoorkeurenmodel) dat door Ned Herrmann is ontwikkeld.

Er kan op verschillende manieren gewerkt worden aan de ontwikkeling en inrichting van een organisatie. De wijze waarop dat gebeurt, is afhankelijk van de manier waarop naar organisaties gekeken wordt. Morgan (1986) laat zien dat er verschillende metaforen gebruikt kunnen worden om een organisatie te beschrijven, inclusief de problemen, uitdagingen en ontwikkelingsmogelijkheden die organisaties kennen. Je kunt organisaties bijvoorbeeld zien als een machine, een organisme, een brein, een cultuur, een politiek systeem, een gekkenhuis, een systeem in voortdurende beweging en verandering of als een instrument van overheersing. Wij denken dat de breinmetafoor een heel geschikte metafoor is voor de ontwikkeling van kennisproductieve organisaties en kennisproductief gedrag van mensen in die organisaties. Want kenniswerk betekent je hersenen gebruiken, kenniswerk is denkwerk, kenniswerk is breinwerk.

De functies die ons brein vervult, zijn te vergelijken met functies die ook ten behoeve van organisaties worden vervuld: de logisch analytische functie, de procedurele functie, de emotionele functie en de creatieve functie (Herrmann, 1996).

Door het gebruik van de breinmetafoor kan inzicht worden verkregen in de ontwikkeling van het denkvermogen van een organisatie en kan worden bepaald welke aandachtsgebieden er zijn voor de bevordering van de kennisproductiviteit. Eerder wezen we er al op dat het onderzoek van Van Aken e.a. (1997) laat zien dat organisaties onvoldoende gebruikmaken van de denkkraft van een groot deel van hun medewerkers. Vanwege een dominante denkcultuur worden bepaalde vormen van denken niet benut. Zo is er in de industrie bijvoorbeeld veel aandacht voor rationeel denken en voor procedures, terwijl het creatieve denken wordt verwaarloosd. Terwijl in de zakelijke dienstverlening merkwaardig genoeg het relationele denken onderbenut wordt.

Denkvoorkeurenmodel

We gaan in op het denkvoorkeurenmodel van Ned Herrmann, met als kanttekening dat dit model een aantal jaren geleden ontwikkeld is en dat de inzichten in de werking van het brein verder zijn verfijnd. De koppeling tussen de werking van het brein en de verschillende denkstijlen wordt niet meer gemaakt. Het onderscheid in vier denkstijlen dat Herrmann van zijn breinmetafoor afleidde, is wel houdbaar gebleken.

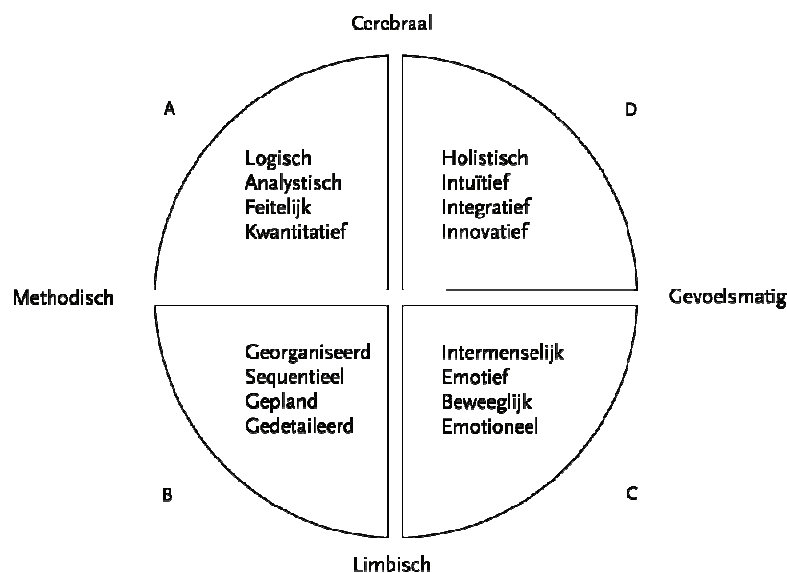
Mensen kunnen preferenties hebben voor bepaalde denkstijlen en daarmee voor verschillende typen kennisactiviteiten. De meesten onder ons zijn op een of andere manier wel vertrouwd met het idee van het verticaal en lateraal denken. Verticaal of links denken is methodisch, systematisch, logisch en analytisch van aard. Lateraal of rechts denken is creatief, holistisch, intermenselijk en intuïtief.

Minder bekend is het idee van de hersenlagen, waarin onderscheid wordt gemaakt in het cerebrale denken in de bovenste hersenlaag en het limbische denken in de lagen daaronder. Het cerebrale denken is divergerend en beschouwend, terwijl het limbische denken convergerend en emotioneel van aard is.

Herrmann ontwikkelde een model van vier denkstijlen op basis van de breinmetafoor.

- Het denken in de A-stijl leidt tot beslissingen die gefundeerd zijn op feiten en analyses; er wordt gehandeld op basis van kengetallen.
- Het denken in de B-stijl leidt tot plannen en procedures en kenmerkt zich door ordelijk handelen.
- Het denken in de C-stijl leidt tot waardering van menselijke waarden en gevoelens en is participatief en groepsgeoriënteerd.
- Het denken in de D-stijl is vernieuwend en ondernemend en leidt tot creativiteit en experimenten.

De meeste mensen hebben preferenties voor meerdere denkstijlen, een kleinere groep heeft maar één voorkeur en enkelen hebben een voorkeur voor alle vier de denkstijlen. Er zijn voorkeuren voor feitenkennis, praktijkleren, het ontwikkelen van persoonlijke betrokkenheid en het zoeken naar nieuwe mogelijkheden. Deze denkvoorkeuren van mensen vertalen zich in organisaties naar verschillende typen kennisactiviteiten.



Figuur 2 Denkstijlen

Denkstijlen

Inzicht in denkstijlen kan helpen te begrijpen waarom sommige mensen goed met elkaar kunnen samenwerken, terwijl het tussen anderen juist stroever verloopt.

Zo zullen mensen met een voorkeur voor feiten en analyses (A-stijl) en mensen met een voorkeur voor concepten en experimenten (D-stijl) elkaar redelijk goed kunnen vinden. Dat geldt ook voor mensen met een voorkeur voor feiten en analyses en mensen met een voorkeur voor plannen en procedures (B-stijl).

Gemakkelijke contacten tussen mensen met een voorkeur voor plannen en procedures en mensen met een voorkeur voor concepten en experimenten zijn niet altijd even vanzelfsprekend. Hoe beter mensen van elkaars denkvoorkeuren op de hoogte zijn en die van henzelf, des te beter verloopt de communicatie. Er kan effectiever samengewerkt worden wanneer 'Handboeken Henk' aan 'Creatieve Carla' leert voorstellen: "Carla, zullen we de vraag 'kan het ook anders?' in stap drie inbouwen?"